

Naumann, Jens

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 251-261. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Naumann, Jens: Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 251-261 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231206 - DOI: 10.25656/01:23120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231206>

<https://doi.org/10.25656/01:23120>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHE / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung

Unter „informeller Bildung“ soll der formende und prägende Einfluß der materiell-physischen sowie vor allem der sozialen und kulturell-symbolischen Lebenswelten verstanden werden, in die der einzelne Mensch hineingeboren wird, in denen er aufwächst und lebt – solange und soweit das Verhältnis zwischen dem Menschen und seinen Umwelten nicht explizit und strukturiert auf „Lehren“ und „Lernen“ ausgerichtet ist. So betrachtet, ist informelle Bildung mindestens genauso wichtig wie formale Bildung: Sie wirkt vor dem Einsetzen formaler Bildungsprozesse, parallel zu ihnen und nach ihnen. In modernisierenden Gesellschaften, in denen das formale Bildungswesen nur einen mehr oder weniger großen Anteil der jüngeren Bevölkerung für häufig relativ kurze Zeit erreicht, sind die informellen Bildungsprozesse folglich besonders wichtig. Dieser Sachverhalt wurde und wird von den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen begrifflich und theoretisch unterschiedlich gefaßt, wobei die anthropologisch-soziologischen Begriffe „Akkulturation“ bzw. „Sozialisation“ in der Regel so umfassend verstanden werden, daß sie informelle Bildungsprozesse neben den formalisierten und organisierten mitefassen.

Dieser Beitrag versteht sich nicht als theoretisch-systematisierende Aufarbeitung von Sozialisationsproblemen in afrikanischen Ländern. Er beschränkt sich vielmehr darauf, die Vermutung zu äußern, (a) daß seit den 60er Jahren mit der Einführung bzw. dem Ausbau von Rundfunk- und Fernsehsystemen in afrikanischen Ländern eine wichtige, neue Institution entstanden ist, die die kulturell-symbolische Alltagslebenswelt erheblich verändert hat, und (b) daß die weitere Verbreitung und Nutzung dieser Kommunikations-technologien wahrscheinlich ist und damit die Frage entsteht, wie ihre positiven Auswirkungen gefördert und ihre negativen Konsequenzen gemindert werden können. Es werden zunächst Aspekte der politischen und der technologisch-ökonomischen Dynamik der Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika skizziert. Daran schließt sich ein Abschnitt an, der einige Probleme der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Verbreitung und Wirkung von Rundfunk und Fernsehen in afrikanischen Ländern diskutiert. Im letzten Abschnitt werden einige Fragen gestellt, die im Rahmen künftiger internationaler Forschungsprojekte untersucht werden sollten.

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika

Die durchaus widersprüchlichen und gegensätzlichen Motivlagen und Interessen der internationalen und der afrikanischen Politik haben, insgesamt gesehen, eine Kräfteresultante ergeben, die den Ausbau der Sende-Kapazitäten und – indirekter – die Verbreitung von Empfangsgeräten stark gefördert hat. Ein Teilaspekt dieser Dynamik ist der Ausbau der internationalen – und speziell der auf Afrika gerichteten – Sendekapazitäten der westlichen und sozialistischen Industrieländer (und der Volksrepublik China) seit den frühen 60er Jahren. Dazu gehören die Informations- (und Propaganda-)sendungen von *Voice of*

America, BBC und ORTF, Deutsche Welle und Radio Berlin International, Radio Moskau, Radio Peking usw. Diese Programme werden in den Weltsprachen (Englisch, Französisch, Arabisch usw.) und in stärker verbreiteten afrikanischen „Verkehrssprachen“ (u. a. Suaheli, Haussa, Amharisch) produziert¹. Sie mögen zwar nicht die erhofften oder befürchteten Wirkungen bei den Empfängern haben, aber daß sie (zumeist von Angehörigen der städtischen Funktionseliten) gehört werden und untereinander sowie mit afrikanischen Sendungen verglichen werden, steht außer Frage.

Indirekt mit diesen Aktivitäten der Hauptakteure der internationalen Politik verbunden – weil durch sie technisch und ökonomisch unterstützt –, gleichwohl aber weitgehend unabhängig davon, haben sich die nationalen rundfunkpolitischen Aktivitäten der zumeist seit den 60er Jahren unabhängigen Staaten entwickelt (vgl. die Abschnitte *Bilateral Aid, Multilateral Aid, Training* bei HEAD 1974, S. 215–291; sowie KATZ/WEDELL 1978). Für sie bedeutete und bedeutet vor allem der Rundfunk die technologische Chance, die Auswirkungen der Barrieren von Analphabetentum, linguistischer (kultureller) Vielfalt, großen Entfernungen und mangelhaften Transportsystemen bei ihren Bemühungen um *nation*

Tabelle 1: Rundfunk und Fernsehen in ausgewählten afrikanischen Ländern – Sendebeginn, offizielle Sprachen, Alphabetisierung, relativer Schulbesuch und Einkommensniveau (Anfang der 70er Jahre) (nach HEAD 1974, S. 399f.)

	(1)	(2)		(3)	(4)	(5)		(6)
Land	Datum d. Un- abhän- gigkeit	Sendebeginn Radio	Ferns.	Offizielle Sprachen	Alphabeti- sierungsrate (Anf. d. 70er Jahre)	Relativer Schulbesuch 1975 (Bruttowerte) Primärb.	Sekundärb.	Pro-Kopf- Einkom- men in US \$ 1976
Ghana	1957	1935	1965	Englisch	25	60	35	370
Guinea	1958	1956	—	Französisch	5—10	28 ¹	14 ¹	210
Ivory Coast	1960	1949	1963	Französisch	30	86	17	650
Kenya	1963	1928	1962	Englisch/ Suaheli	20—25	109	13	250
Niger	1960	1958	1965	Französisch	5	19	2	150
Nigeria	1960	1949	1959	Englisch	25	48 ²	8 ²	400
Senegal	1960	1939	1965	Französisch	5—10	45	11	410
Tanzania	1961	1951	—	Englisch/ Suaheli	15—20	70	3	180
Uganda	1962	1953	1963	Englisch	20—40	53	6	250
Zaire	1960	1940	1966	Französisch u. 5 weitere Sprachen	35—40	90 ²⁺³	9 ²⁺³	130
Zambia	1964	1941	1961	Englisch	28	95	15	450

Spalte 5: Statistical Yearbook 1977, UNESCO 1978, Tab. 3.2, S. 128 ff.

Spalte 6: World Bank Atlas 1978.

1 1971 2 1973 3 1970

¹ Vgl. BROWNE 1974 sowie für einen jährlich revidierten Überblick über technische Charakteristika und Programmarten der überwiegenden Mehrzahl aller Sender FROST 1978.

building zu verringern (vgl. *Tabelle 1* und die Diskussion der Rolle des Rundfunks als eines politischen Massenkommunikationsmediums in Ostafrika bei MAZUI 1972; größtenteils sind Überlegungen zur Rolle des Rundfunks im Prozeß des *nation building* natürlich nur Variationen über das alte Thema der offenen und verdeckten instrumentell-politischen Rolle des Rundfunks in Abhängigkeit von den Interessenlagen der jeweils herrschenden Gruppierungen; vgl. etwa COLLIN 1978 für eine zugespitzt interessenpolitische Diskussion, die sich allerdings stark auf die Problemlage in industrialisierten Ländern – aus sozialistischer Sicht – bezieht).

Global gesehen, hat die *nation building*-Aufgabe im Hinblick auf Rundfunk- und Fernsehpolitik seit 1960 nacheinander drei Ausdeutungen erfahren: Zunächst stand die im engeren Sinne politische Aufgabe im Vordergrund. Der Rundfunk als Symbolisierung und Instrument des politischen Zentrums der Länder wurde zur Stimme der nationalen Regierung und wandte sich vor allem an die Eliten und städtischen Massen (aus dieser Zeit stammt die verstärkte und bis heute anhaltende politische Kontrolle über die Rundfunkanstalten, die üblicherweise nach dem zentralistischen europäischen (BBC-/ORTF-)Modell und nicht nach dem pluralistisch-privaten der USA aufgebaut worden waren). Mitte der sechziger Jahre setzte die zweite Phase ein, in der verstärkt versucht wurde, den Rundfunk in „flächendeckende“, allgemeine und lokal begrenzte, intensive Entwicklungsprogramme miteinander zu beziehen. Die seit Anfang der 70er Jahre beobachtbare Akzentverschiebung ist in gewisser Weise eine Fortsetzung der zweiten Phase. Ihr Charakteristikum ist die verstärkte Sensibilität für die Notwendigkeit – oder doch zumindest Wünschbarkeit – einer stärkeren Anknüpfung an das lokale und nationale „kulturelle Erbe“. Hier fließen verschiedene Einflußströme zusammen, u. a. bildungspolitische Forderungen nach Ruralisierung und Orientierung an den Grundbedürfnissen im Rahmen der Versuche, die formale Primarschulbildung auszubauen oder die funktionale Alphabetisierung zu fördern, zum anderen aber auch eine Kritik an der aufgepfropften „westlichen Unterhaltungskultur“ der (wenigen) Fernsehanstalten, die in der Regel allerdings ohnehin nur städtische Eliten erreichen (KATZ/WEDELL 1978, S. 25–35; DECKELMANN 1978).

Das besondere der kulturellen Situation der afrikanischen Länder (im Vergleich etwa zu asiatischen oder südamerikanischen Entwicklungsländern) ist der Umstand, daß – selbst bei einer Einwohnerzahl von nur wenigen Millionen Menschen – mehrere Sprachen/Sprachgruppen koexistieren, wobei es selbst innerhalb dieser häufig nicht in Schriftform existierenden Sprachen (Sprachgruppen) sehr erhebliche lokale Abweichungen geben kann (HEINE 1979).

Während beispielsweise in Zambia (Bevölkerung 1976: 5 Millionen) 12 weiter verbreitete einheimische Sprachen gesprochen werden, die alle zur Bantu-Sprachgruppe gehören und ein Minimum an übergreifenden Verständigungsmöglichkeiten bieten, haben im Senegal (Bevölkerung 1976: 5,1 Millionen) 31 voneinander sehr verschiedene einheimische Sprachen eine größere Verbreitung. Englisch als die „moderne *lingua franca*“ in Zambia wird von etwa 25% der Bevölkerung, Französisch in Senegal von weniger als 15% verstanden. Wolof als einheimische Verkehrssprache in Senegal wird von 75% der Bevölkerung und sogar über 90% der Schüler und Studenten verstanden. Während es für Wolof – im Gegensatz zu vielen anderen in westafrikanischen Ländern verbreiteten Sprachen – seit langem Transkriptionen in die arabische und seit einigen Jahrzehnten auch in die lateinische Schrift gibt und die Sprache bewußt weiterentwickelt und modernisiert wird – ähnlich dem Suaheli in Ostafrika, vor allem in Tanzania –, wurden für die meisten sambischen Sprachen zwar schon vor der Jahrhundertwende von christlichen Missionen Transkriptionen entwickelt, aber keine der einheimischen Sprachen hat eine dem Wolof oder Suaheli entsprechende Dynamik und Vitalität entwickeln können (ausführlicher in CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS 1975, 1976). Verbunden mit dem Sprachenproblem – wenn auch nicht deckungsgleich mit ihm – ist die ethnische (stammesmäßige) und die kulturelle Differenzierung der Bevölkerungen der afrikanischen Staaten. Nur eine kleine Minderheit ist seit mehreren Generationen dem Einfluß des Christentums, ein sehr viel größerer Bevölkerungsteil vor allem der an die Sahara grenzenden Staaten dem Islam ausgesetzt, die Mehrzahl der Menschen wächst auch heute noch in kulturell-symbolische Lebenswelten hinein, die – evolutionstheoretisch betrachtet – von ganzheitlichen Kultursystemen geprägt sind (BELLAH 1966, 1970). Das politische Ziel, möglichst viele Menschen bzw. über ihre jeweiligen Führungsschichten möglichst

viele Gruppen am „nationalen Leben“ zu beteiligen, führte bzw. führt in der Rundfunkpolitik typischerweise zu folgendem Dilemma: Die Beschränkung auf eine Sendesprache schließt effektiv den größten Teil der Bevölkerung aus; die Verwendung mehrerer Sprachen erlaubt es zwar, größere Bevölkerungskreise zu erreichen, unterstützt damit aber möglicherweise partikulare Interessen der berücksichtigten Sprachkreise und ruft womöglich gleichzeitig Kritik und Widerstand der nichtberücksichtigten hervor, die u. a. den Untergang ihrer nur oral überlieferten Sprache (und Kultur) befürchten. So ist in jedem der in *Tabelle 2* aufgeführten Länder die Zahl der Sendesprachen geringer als die Zahl der tatsächlich im Lande verwendeten Sprachen. Die Sendezeiten konzentrieren sich darüber hinaus stark auf die offiziellen Sprachen und wenige größere Stammes- bzw. Verkehrssprachen. Gleichwohl muß hervorgehoben werden, daß der Rundfunk wegen der im Vergleich zum Fernsehen sehr viel niedrigeren Kosten der Programmproduktion, der Sende- und der Empfangstechnologie ein großes Anpassungspotential an die Heterogenität der Hörschaft hat. Dies ist einer der Gründe dafür, daß die Programme der nationalen Rundfunksender – ganz im Gegensatz zu denen der Fernsehanstalten – überwiegend aus nationalen Produktionen stammen (vgl. hierzu *Tabelle 3*).

Neben dem bisher angesprochenen Typus von Rundfunkanstalten, die als staatliche oder öffentlich-rechtliche Anstalten durch ihre mehr oder weniger stark ausgeprägte Nähe zu – und Abhängigkeit von – staatlichen/regierungsamtlichen Instanzen geprägt sind, müssen zwei weitere wichtige Typen von Sendern erwähnt werden: die von (christlichen) Kirchen betriebenen und die Sender (bzw. Sendungen) von Befreiungsbewegungen. Während erstere (bei staatlicher Duldung) häufig auf „private Unterstützung“ aus Europa und den USA angewiesen sind, aber über eigene Anlagen und einen eigenen Stab verfügen, haben letztere häufig den Gaststatus bei den Rundfunkanstalten befreundeter Staaten genossen.

Die Hinweise auf primär politisch-ideologische Faktoren der Ausbreitung und Erweiterung von Sende- und Empfangskapazitäten müssen im Zusammenhang mit technisch-ökonomischen Bedingungen und Entwicklungen gesehen werden, die hier nur angedeutet werden können: (1) Mit

Tabelle 2: Im Rundfunk verwendete Sprachen in ausgewählten afrikanischen Ländern (um 1973) (nach HEAD 1974, S. 406–411)

Land	Sprachen
Ghana	Akan, Arabisch, Dagbani, <i>Englisch</i> , Ewe, Fang, Pamue, Französisch, Ga, Hausa, Nzeme, Portugiesisch, kiSwahili
Guinea	Arabisch, Bambara, <i>Französisch</i> , Malinke, Mandjak, Wolof
Ivory Coast	Attie, Baoule, Bete, Dida, Dioula, Ebue, <i>Englisch</i> , <i>Französisch</i> , Gouro, Motti (?), Senufo, Yakuba
Kenya	Boran, <i>Englisch</i> , Französisch, Hindustani, Kalenjin, KiKamba, Kikuyu, Kisii, iKiKuria, Luhya, Luo, Masai, kiMeru, Somali, <i>kiSwahili</i> , Teso, Turkana
Niger	Beri, Djerma, <i>Englisch</i> , <i>Französisch</i> , Hausa, Peul, Tamasheq
Nigeria	Arabisch, Birom, Edo, Efik, Ejagham, Ekpeye, <i>Englisch</i> , Französisch, Fulani (Fulfulde), Gokana, Hausa, Ibo (Igbo), Idoma, Igala, Igbira, Jjo, Ikwerre, Isoko, Itsekiri, Kalabari, Karuri, Khana, Kolokuma, Nembe, Nupe, Okrike, Tiv, Urhobo, Yoruba
Senegal	Arabisch, Bambara, <i>Englisch</i> , <i>Französisch</i> , Mandingo, Portugiesisch, Sarakole, Serere, Toucouleur, Wolof
Tanzania	Afrikaans, <i>Englisch</i> , chiNyanja, Portugiesisch, <i>kiSwahili</i> , isiZulu
Uganda	Alur, Arabisch, Ateso, Dhopadohla, <i>Englisch</i> , Französisch, luGanda, Karamojong, oluKonjo, Kuman, Kupsbiny, Lugbarra, Luo, luMasaba, oruToro, Runyakole, Rugiga, oluSamia, Lunyole, luGwe, Sebei, oluSoga
Zaire	<i>Französisch</i> , kiKongo, liNgala, Portugiesisch, kiSwahili, Tshiluba,
Zambia	iBembe, <i>Englisch</i> , Kaonde, siLozi, chiLuchasi, chiLunda, Luvale, Mbunda, chiNyanja, Portugiesisch, shiTsonga

Tabelle 3: Rundfunk-Programme nach Programmarten in ausgewählten afrikanischen Ländern; 1974 (nach Statistical Yearbook 1976, UNESCO 1977, Tab. 15.3, S. 1008f.)

Land	Zahl d. Sende- stunden pro Jahr (A: insges. B: nation. Prod.)	Prozentuale Verteilung nach Programmarten							
		In- for- ma- tion	Bil- dung	Kul- tur-	Wis- sen- schaf- ten	Unter- hal- tung	Pro- gramme f. beson- dere Hörer- gruppen	Wer- bung	Andere Pro- gramme
BENIN	A 4.351	33.0	24.0	1.8	—	32.0	6.8	2.4	—
	B 3.878	37.1	20.8	1.3	—	31.8	6.3	2.7	—
CONGO	A 6.794	49.4	24.4	2.5	0.3	16.8	4.0	1.2	1.4
	B 6.500	50.5	25.5	1.2	—	16.6	4.0	0.9	1.3
GHANA	A 5.330	35.3	3.9	7.3	8.3	20.4	9.4	15.3	—
	B 5.315	35.4	4.0	7.1	8.3	20.4	9.4	15.4	—
MALAWI	A 7.965	17.6	26.1	33.3	—	10.1	5.0	7.8	—
	B 7.939	17.7	26.2	33.5	—	9.8	4.9	7.9	—
NIGERIA	A 8.284	20.8	9.1	26.7	—	30.2	6.5	6.0	—
	B 7.786	22.1	9.5	28.4	—	32.2	6.7	0.9	—
ZAIRE	A 8.736	25.7	8.9	1.2	—	61.4	1.8	1.0	—

dem Übergang zu relativ billigen, batteriegespeisten Transistorgeräten ist Radioempfang für weite Kreise der Stadt- und Landbevölkerung möglich geworden. Sendekapazitäten und Programme werden daher sowohl von den früheren Kolonialmächten als auch den jungen Nationalstaaten ausgebaut. (2) Die Ausbreitung von Programmen in verschiedenen Wellenbereichen unterliegt bisher Begrenzungen durch Beschränkungen des „Sichthorizonts“ der Sender. Mit der Indienstellung von geostationären Nachrichtensatelliten wird die Reichweite der einzelnen Sendestationen außerordentlich erweitert, so daß bei relativ geringem Finanzaufwand flächendeckende Funk- und Fernsehsendungen möglich werden. (3) Diese beiden technischen Entwicklungen haben zu hohen Zuwachsraten der Verbreitung von Rundfunkgeräten geführt. Soweit gebührenpflichtige Empfangslizenzen vorgeschrieben sind, dürfte aufgrund weit verbreiteten Schwarzhörens die Zahl der Geräte wesentlich höher sein, als die Statistik ausweist. Zugleich bieten diese Entwicklungen Möglichkeiten zu grenzüberschreitender „Infiltration“ und haben zu internationalen Kontroversen über Informationsfreiheit versus Informationskontrolle geführt.

Beim Fernsehen liegen die Dinge einstweilen anders. Fernsehsysteme bestehen heute in etwa 20 der afrikanischen Staaten südlich der Sahara; sie wurden erst in den 60er Jahren gegründet, und auch Ende der 70er Jahre ist ihr Sendebereich und die Zuschauerzahl in der Regel auf wenige städtische Zentren begrenzt. Die Gründe dafür liegen in den hohen Kosten der bisher verfügbaren Sendertechnologie, der Programmproduktion und schließlich der Empfangsgeräte. So verhindern in der Regel die hohen Stückkosten der (importierten) Empfangsgeräte, ihre Störanfälligkeit bei kaum gegebenen Reparaturmöglichkeiten und die Abhängigkeit von Elektrizitätsversorgung bzw. die Versorgungsprobleme und die Kosten bei Batteriebetrieb die Verbreitung über die schmale Schicht der wohlhabenden städtischen Elite hinaus. Abgesehen von vereinzelten Versuchen, kommunale Empfangsnetze aufzubauen, ist in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara bisher nur in der Elfenbeinküste ein wirklich flächendeckendes und den weit überwiegenden Teil der Schulbevölkerung erreichendes System aufgebaut worden.

2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen

An dieser Stelle kann nur eine sehr grobe Charakterisierung der einschlägigen Arbeiten gegeben werden (bibliographische Erschließungen des Feldes bieten UNESCO 1978; HEAD/BECK 1974; ELLIS 1977). Mit erheblichen Überschneidungen zwischen den Kategorien können die folgenden drei wissenschaftlichen Traditionen unterschieden werden: (1) Studien im Rahmen soziologischer Modernisierungstheorien, zum einen mit einer stärkeren Ausrichtung auf die formalen und informellen Prozesse, die die Entwicklung eines „modernen Persönlichkeitstypus“ fördern, zum anderen Analysen mit einer stärker institutionellen Orientierung, die sich der Rolle von Rundfunk und Fernsehen als „Kulturträgern“ neben anderen Institutionen/Organisationen zuwenden. (2) Studien im Rahmen der Begleitforschung oder Evaluation bildungspolitischer Experimente, die die Integration von Rundfunk und Fernsehen in das formale Bildungswesen (von der Unterstützung des qualifizierten Lehrers bis hin zu seiner Substitution durch Hilfspersonal) vorsahen. (3) Hörer- bzw. Zuschaueranalysen in der Survey-Tradition, wie sie sich als ein Rückkoppelungsmechanismus zwischen dem Programmangebot kommerzieller und nicht-kommerzieller Sender und dem Publikum in entwickelten Ländern herausgebildet haben.

Die Studien im weiteren Kontext der *Modernisierungstheorien* versuchen, die Hypothese zu stützen (oder zu widerlegen), daß die Verbreitung und Nutzung moderner Massenkommunikationsmittel (vor allem Zeitungen und Rundfunk) einen selbständigen Beitrag zur gesellschaftlichen Modernisierung bzw. zur Herausbildung eines modernen Persönlichkeitstypus leisten. Dabei wird Modernität als ein Syndrom von Einstellungen und Eigenschaften wie Toleranz, Empathie, Weltoffenheit und instrumenteller Rationalität gefaßt (für eine ausführlichere Zusammenfassung der Literatur vgl. KATZ/WEDELL 1978, S. 20–25; INKELES/SMITH 1974, S. 144–153). Die im Rahmen dieser Studien entwickelten Theorien und empirischen Evidenzen sind nach wie vor umstritten, im Kern wohl deshalb, weil es keinen sozialwissenschaftlichen Konsens über den in der Tat sehr weiten Modernitäts-/Modernisierungsbegriff gibt und keinen Konsens über die relevanten empirischen Bezugssysteme, auf die hin generalisierbare Aussagen gemacht werden können. Auf einer bestimmten Ebene der Abstraktion sind vor einigen Jahren INKELES/SMITH (1974) auf der Grundlage von Individualdaten aus sechs Entwicklungsländern (u. a. Nigeria) den „Kausalfaktoren“ für die Herausbildung moderner Persönlichkeiten nachgegangen. In dieser methodisch sehr anspruchsvollen Arbeit konnte nachgewiesen werden, daß der Kontakt mit Massenmedien tatsächlich einen selbständigen und unabhängigen Modernisierungseffekt hat (nach Kontrolle des Einflusses konkurrierender Variablen, wie etwa Bildung, industrieller Arbeitsplatz usw.). Aber wie bei vielen ähnlich orientierten Modernisierungsstudien mußten auch in dieser Arbeit viele konkretere Fragestellungen völlig ausgeblendet bleiben. – Die bereits mehrmals zitierte Arbeit von KATZ/WEDELL (1978) kann als Prototyp der neueren Arbeiten mit einem ausgeprägten institutionellen Fokus betrachtet werden. Vor dem Hintergrund von allgemeinen Informationen über die institutionellen Charakteristika von Rundfunk- und Fernsehsystemen in 91 Entwicklungsländern sowie 11 detaillierten Länderstudien (u. a. den afrikanischen Ländern Algerien, Senegal, Tanzania) werden die medienpolitischen Erfahrungen der letzten 15 Jahre diskutiert. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die ambivalente Rolle, die der Rundfunk-/Fernsehkomples gegenüber der breiten Palette traditioneller Kulturträger und -inhalte spielt: die Gefahr, daß er traditionelle Kulturinhalte zerschlägt und erdrückt; die Chance, daß er zum institutionellen Kern von Einrichtungen wird, die – neben ihrer Modernisie-

rungsfunktion – traditionelle Kulturelemente bewahren und weiterentwickeln. Im großen und ganzen scheint diese Problematik in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara gesehen zu werden, ohne daß bisher deutlich wird, welche Konsequenzen aus dieser allgemeineren kulturpolitischen Verantwortung fließen, etwa für die Personalrekrutierung, -ausbildung/-vorbildung, die Programmgestaltung und -produktion, die technisch-organisatorische Infrastruktur der Produktionsseite (die westlichen Partner – Regierungen, Rundfunkanstalten, Hardware-Produzenten – sind für diese allgemein-kulturelle Bedeutung des Rundfunk-/Fernsehkompleses bisher ebenfalls nicht sensibilisiert).

Die zweite Forschungstradition besteht aus den *Begleit- und Evaluationsstudien* über die Rolle des Rundfunks und Fernsehens als möglichen integrierten Bestandteils formaler Bildungsprozesse in Ländern der Dritten Welt. Sie konzentrieren sich auf eine Reihe größerer Versuche in einigen Ländern (vor allem in der Elfenbeinküste, Niger, Senegal, American Samoa, El Salvador und Indien) und stammen überwiegend aus der Zeitspanne von Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre. Wahrscheinlich ist es berechtigt, aus dem Wechselbad von euphorisch-optimistischen und prinzipiell skeptischen Einschätzungen folgendes Resümee zu ziehen: Einerseits haben die Experimente gezeigt, daß es möglich und auch pädagogisch sinnvoll und vertretbar ist, formale Bildungsprozesse in hohem Maß auf die Verwendung von Rundfunk und Fernsehen zu stützen. Andererseits hat sich aber auch gezeigt, daß eine Verallgemeinerung der Experimente auf größere Teilnehmergruppen (von Schülern und Lehrern) logistische und ökonomische Probleme mit sich bringt, die in der Regel die intensive Nutzung dieser Technologien im Rahmen des formalen Bildungswesens von Entwicklungsländern unattraktiv erscheinen läßt (KATZ/WEDELL 1978, S. 119–136). Dies wird plausibel, wenn man sich – bei Zugrundelegung von uns „normal“ erscheinenden Qualitätsansprüchen – die Voraussetzungen eines „großen“ mediengestützten Bildungsprogramms in Umrissen vergegenwärtigt. Dazu würden gehören: Kooperationsabsprachen zwischen Produzenten einerseits, Lehrern, Direktoren und der Schulaufsicht andererseits, die Versorgung der Schulen mit Empfangsgeräten, ein dezentralisiertes Reparatursystem, die verlässliche lokale Versorgung mit Batterien, die Produktion und Verteilung schriftlicher Unterstützungsmaterialien, die Sicherung einer angemessenen Rückkoppelung (von Reaktionen über die laufenden Unterrichtseinheiten bis hin zum Prüfungssystem), das Training von Personal auf Produzenten- und Empfängerseite, eine Organisation für die Gesamtkoordination und die Finanzierung der genannten Teilbereiche. Gleichzeitig hat aber die Konzentration auf bildungspolitische Optionen der „intensiven Nutzung“ von Rundfunk und Fernsehen zur Substitution oder zur Aufwertung traditioneller („lehrerzentrierter“) pädagogischer Technologien dazu geführt, daß – wie es der FAURE-Bericht charakterisierte – die „extensive Nutzung“ vor allem des Rundfunks vernachlässigt bzw. unterschätzt wurde (FAURE 1972, S. 122; für einen Überblick über den sehr breit gefächerten Einsatz von Massenkommunikationsmedien im Entwicklungsprozeß vgl. den Konferenzband von HERMANN/KABEL 1978).

Damit aber werden wir auf die dritte Forschungstradition verwiesen, die – vom theoretischen Ansatz her – in einer weniger festgelegten Weise den *Wirkungen* und der „*Reichweite*“ von Rundfunk und Fernsehen nachzugehen sich bemüht (zum folgenden s. HEAD 1974, S. 320–335, S. 347–367). Die insgesamt geringe Zahl von Hörer-Analysen weist eine starke thematische und methodologische Einseitigkeit auf. Dies liegt offensichtlich daran, daß bisher nur zwei Gruppen von *sponsors* mit einer gewissen Regelmäßigkeit derartige Untersuchungen durchführten, nämlich einerseits große ausländische Sender

(*Voice of America, BBC, Deutsche Welle* usw.), andererseits private Werbeunternehmen bzw. die Werbeabteilungen der afrikanischen Sender. Dies führte zur Konzentration auf einen kleinen und wahrscheinlich unrepräsentativen Teil der Hörerschaft, der durch die Merkmalskombination „niedriger Analphabetenanteil“, „Kenntnis von (westlichen) Verkehrssprachen“, „relativ wohlhabend bzw. konzentriert im ‚modernen Sektor‘“, „regionale Konzentration auf großstädtische Gebiete“ gekennzeichnet ist. Dagegen fehlen entweder völlig oder sind nur ansatzweise vorhanden mehr oder weniger regelmäßig wiederholte Untersuchungen, die stichprobenmäßig die gesamte Hörerschaft und ihre allgemeinen Hörgewohnheiten (nicht beschränkt auf einen Sender, einen Programmtyp usw.) erfassen. Weder die nationalen Sender (u. U. aus guten Gründen!) noch nationale oder internationale Forschungseinrichtungen haben bisher eine solche Untersuchungstradition etablieren können.

An dieser Stelle muß jedoch auch auf die außerordentlichen methodischen und praktischen Schwierigkeiten derartiger *Surveys* hingewiesen werden, die gleichzeitig ein Erklärungsmoment für die wissenschaftlich unbefriedigende *Survey*-Praxis der kommerziellen *sponsors* und der ausländischen Sender darstellen. Dazu gehört der Mangel an verlässlichen statistischen Informationen über die Größe und Struktur der Grundgesamtheit(en), auf die sich Stichproben beziehen sollen (man denke an demographische Grunddaten für verschiedene, sich unterschiedlich stark überlappende Sprachgruppen), an die Übersetzungsprobleme von Erhebungsinstrumenten und reisetechische und zeitliche Probleme bei der Durchführung „flächendeckender Erhebungen“ bei mangelnden oder sehr rudimentären Verkehrs- und Kommunikationsmitteln. Mit anderen Worten: Die Gründe, die das Radio als Massenkommunikationsmittel in Entwicklungsländern als sehr wichtig erscheinen lassen, sind gleichzeitig die schwierigsten Barrieren, um ein genaueres Bild über seine Wirkung zu erhalten. Hinzu kommen natürlich theoretisch-methodologische Überlegungen und Bedenken hinsichtlich der Grenzen der Aussagefähigkeit von Daten, die in der „Tradition der (kommerziellen) Meinungsforschung“ erhoben werden. Das aber bedeutet, daß anspruchsvollere Designs, die gleichzeitig (repräsentative) Informationen über eine Vielzahl von Teilpopulationen geben sollen, auf der forschungspraktischen Ebene die skizzierten Probleme potenzieren. Man denke etwa an „teilnehmende Beobachtungen“, um valide Aussagen über Hörgewohnheiten zu gewinnen, um zu erfahren, welche Informationen „bewußt“ wahrgenommen werden und welche informellen Kommunikationskanäle auch Nicht-Besitzer von Geräten in den Kommunikationsfluß einbeziehen. Neue Hinweise auf die verblüffende und zunehmende Reichweite moderner Kommunikationsmedien auch in ländlichen bzw. analphabetischen Milieus, verbunden mit einer Skizze der Überwindung von Erhebungsproblemen bei Meinungsumfragen in afrikanischen Ländern gibt HUBSCHER (1980) in einem Bericht über die Arbeit von MARCOMER, einer Tochterfirma von *Gallup International*.

Die entwicklungspolitische Bedeutung der skizzierten Forschungstraditionen, vor allem aber die der Forschungs- und Kenntnislücken, läßt sich in Umrissen erkennen, wenn man sich noch einmal einige Strukturprobleme des formalen Bildungswesens als „Modernisierungsagentur“ vergegenwärtigt.

3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Läßt man sich auf den fast unmöglichen Versuch ein, einige gemeinsame bildungspolitische Prioritäten afrikanischer Länder an der Schwelle zum Dritten Entwicklungsjahrzehnt zu bezeichnen, dann dürften dazu folgende Probleme gehören: (1) eine Akzentverlagerung im tertiären Bereich; nicht mehr eine weitere rapide Expansion der Ausbildungsfunktion sollte im Mittelpunkt des Interesses stehen, sondern die qualitative Verbesserung und Erweiterung der kulturellen Bewahrungs-, Entwicklungs- und Anwendungsfunktionen des Universitätskomplexes (vgl. auch den Beitrag von WESSELER in diesem Heft sowie BLAUG/MAZRUI 1975); (2) eine Verbreiterung des curricularen Angebots im Sekundar-

bereich zur verstärkten Berücksichtigung nicht-akademischer, berufsbezogener Bildungsgänge bzw. Schularten; angesichts unzureichender Arbeitsmöglichkeiten im „modernen Sektor“ sollte diese Politik in vielen afrikanischen Ländern gleichzeitig die weitere Expansion des Sekundarbereichs zu bremsen versuchen. (3) der Versuch, eine „landbezogene“ und „relevante“ Primarschulbildung oder funktionale Äquivalente dafür auf größere Bevölkerungsteile auszudehnen (dies bedeutet übrigens angesichts der in (1) und (2) skizzierten Optionen auf lange Sicht eine Verschärfung der Selektions- bzw. Übergangsproblematik an der Schwelle zum Sekundarbereich.)

Der letzte Punkt soll etwas weiter ausgeführt werden. In allen afrikanischen Ländern wurde der Primarschulbereich in den vergangenen 20 Jahren (bei sehr hohen Wachstumsraten der Bevölkerung) erheblich ausgeweitet. Dies gilt gleichermaßen für die am wenigsten entwickelten Länder – so z. B. Niger, wo der relative Primarschulbesuch von 2,5% im Jahr 1958 auf über 20% Mitte der 70er Jahre erhöht wurde – wie für die besser gestellten Länder (so wurde der relative Primarschulbesuch in Kenya von knapp 50% im Jahr 1960 auf 112% im Jahr 1976 gesteigert). Bei diesen Kennziffern handelt es sich jedoch um Bruttowerte, d. h. alle Schüler der Primarstufe, gleichgültig wie alt sie sind, ob sie schon während der ersten 4 Schuljahre zu vorzeitigen Abgängern werden oder wie häufig sie einzelne Klassenstufen (unter Umständen mehrmals) wiederholen, werden zur Größe der „eigentlichen Alterszielgruppe“ in Beziehung gesetzt. Dies bedeutet, daß der Anteil der Kinder, die erfolgreich 4 bis 6 Jahre die Primarstufe besuchen, in aller Regel zwischen 20 und 40% niedriger ist, als die Bruttowerte zunächst suggerieren. Damit aber sind selbst Länder wie Kenya noch weit vom Ziel der „*universal primary education*“ entfernt (vgl. hierzu COURT/GHAI 1974), und die meisten afrikanischen Staaten haben keine Chance, bis zur Jahrhundertwende mehr als 30 bis maximal 50% der Kinder durch das formale Primarschulwesen zu erfassen. Dies ist der Grund für die Ende der 60er Jahre begonnene Suche nach Alternativen, die unter Begriffen wie „Ruralisierung“, „Grundbildung“ und „funktionale Alphabetisierung“ einerseits das formale Bildungswesen verändern und es andererseits durch nicht-formale „Kampagnen“ und den Ausbau des Rundfunkwesens ergänzen wollen (vgl. hierzu auch den Beitrag von MÜLLER in diesem Heft).

Dies ist schließlich der Grund dafür, daß in den 70er Jahren der Umstand wiederentdeckt wird, daß große Teile der afrikanischen Gesellschaften heute und für lange Zeit auf mündliche Kommunikationen in einer der einheimischen Sprachen angewiesen sind, daß die breiten Bevölkerungsmassen effektiv nur durch den Rundfunk erreichbar sind und daß darüber hinaus sogar eine funktionale Alphabetisierung in Sprachen, für die bis vor wenigen Jahren noch keine Transkription existierte, möglich und sinnvoll ist (LINGAPPA 1975 a; SINE 1975; DIVISION DES POLITIQUES 1977).

Gleichzeitig scheint die Literatur über Ruralisierungs-/Grundbildungsstrategien, vor allem aber die über nicht-formale Erziehung und die Rolle des Rundfunks einen systematischen „blinden Fleck“ aufzuweisen. Sie ist „ereignis“- oder „projektbezogen“ in dem Sinne, daß sie die verwaltungsmäßigen und organisatorischen Probleme des Aufbaus einer entsprechenden Infrastruktur systematisch ausblendet. Dies hat eine Vielzahl von Gründen: die Tendenz von Erziehungswissenschaftlern, sich auf Interaktionsprobleme in Kleingruppen und die bewährte Sozialtechnologie des Schulwesens zu konzentrieren (bei weitgehender Ausblendung seiner Verwaltungsinfrastruktur), der Umstand, daß (funktionale) Alphabetisierung und öffentliche Information in der Regel verschiedenen Ressorts zugeordnet sind, und nicht zuletzt der Umstand, daß ein großer Teil der seit den

späten 60er Jahren eingeleiteten Veränderungen und Versuche als zeitlich und räumlich beschränkte Projekte von der Weltbank, dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen und einzelnen Industriestaaten gefördert wurden und allein schon deshalb die Evaluationen und Begleituntersuchungen einen Bias zugunsten der Einzelfallbeobachtung aufweisen.

Es besteht die Gefahr, daß Strategien einer ruralisierten oder an den Grundbedürfnissen orientierten Primarschulbildung, Versuche der funktionalen Alphabetisierung und der Massenmobilisierung und -kommunikation in einheimischen Sprachen sozialromantisch mißverstanden werden: als Strategien, die in bezug auf bürokratische, administrative und finanzielle Infrastrukturen voraussetzungslos sind und irgendwie aus der sozialen Kraft der Basis hervorgehen. Die Erfahrungen aus Tanzania und Guinea, Niger, Mali und Senegal – um nur einige Beispiele zu nennen – widersprechen dem².

Daher ist für die Notwendigkeit von ökonomischen, verwaltungswissenschaftlichen und organisationssoziologischen Arbeiten zu plädieren, die die Voraussetzungen für eine Verallgemeinerung von Konzepten der ruralisierten Grunderziehung und funktionalen Alphabetisierung zu klären helfen. Die Widerstände dagegen sind groß, nicht so sehr von seiten der romantischen Fraktion der interessierten Sozialwissenschaftler, sondern vor allem von seiten ihres mächtigsten Koalitionspartners: einer auf Einzelprojektförderung eingeschworenen Entwicklungshilfepolitik und -administration in der Bundesrepublik Deutschland, die Konzepte wie Programm- und Budgethilfe scheut, und zwar vor allem deshalb, weil damit längerfristige finanzielle Verpflichtungen und weniger direkte Eingriffsmöglichkeiten als bei der Projektförderung gegeben wären (NAUMANN 1979; EPPLER 1979). Bisher schließlich haben der Umfang und die Struktur der bundesdeutschen Entwicklungshilfeleistungen eine innen- und außenpolitische Feigenblattfunktion erfüllt und – durch ihre Quasi-Nichtexistenz im kultur- und bildungspolitischen Bereich – sogar eine positive Profilierung gegenüber dem „Neo-Kulturimperialismus“ etwa Frankreichs und Großbritanniens erlaubt.

Literatur

- BELLAH, R. N.: Religious evolution. In: EISENSTADT, S. N. (Ed.): *Readings in Social Evolution and Development*. Oxford 1966, S. 211–244.
- BELLAH, R. N.: Islamic tradition and the problems of modernization. In: MATTHES, J. (Hrsg.): *Religionen im sozialen Wandel*. Köln/Opladen 1970, S. 65–82.
- BLAUG, M.: *Bildungsökonomie und Entwicklungsländer: Gegenwärtige Trends und neue Prioritäten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978.

2 Für eine kurze Beschreibung der Versuche, ruralisierte formale Primärerziehung in Mali einzuführen, vgl. LINGAPPA 1977a, S. 8f.; für eine Beschreibung der entsprechenden weitreichenden Programmatik in Guinea vgl. LINGAPPA 1977b. Einen groben Eindruck von den Schwierigkeiten der funktionellen Alphabetisierung auf der Grundlage einheimischer Sprachen (linguistische Forschung und Transkription, Aufbau und Vertrieb schriftlicher Materialien am Beispiel von Bambara in Mali) bietet LINGAPPA 1977a, S. 22f., in Verbindung mit SINE 1975, der auch Beispiele für Tanzania und Senegal diskutiert. Die finanziellen und organisatorischen Probleme von Alphabetisierungskampagnen in Niger werden in LINGAPPA 1977c, S. 21f., hervorgehoben. Die Vorzüge und Erfolge des Rundfunkeinsatzes für nicht-formale Erziehungsprogramme in Tanzania (Suaheli) und Senegal (Wolof) werden von HALL/DODDS 1977 und CASSIRER 1977 beschrieben; in beiden Berichten werden – allerdings eher indirekt – die logistischen und organisatorischen Schwierigkeiten deutlich.

- BROWNE, D. R.: International broadcasts to African audiences. In: HEAD 1974, S. 175–198.
- CASSIRER, H. R.: Radio in an African context: a description of Senegal's pilot project. In: WORLD BANK (Ed.): Radio for Education and Development: Case Studies. (Bank Staff Working Paper No. 266.) Washington, D. C., 1977, S. 300–337.
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (in cooperation with the International Bank for Reconstruction and Development): SENEGAL. A Profile of Languages and their Use. Washington, D. C., 1975 (mimeographed).
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (in cooperation with the International Bank for Reconstruction and Development): ZAMBIA. A Profile of Languages and their Use. Washington, D. C., 1976 (mimeographed).
- COLLIN, C.: La radio est une bonne chose. In: L'homme et la société. No. 47–50 (1978), S. 161–188.
- COURT, D./GHAI, D. P. (Eds.): Education, Society and Development. New Perspectives from Kenya. Nairobi 1974.
- DECKELMANN, H.: Fernsehen in Afrika. Kultureller Imperialismus oder Erziehung für die Massen? Berlin 1978.
- DIVISION DES POLITIQUES ET DE LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION: Education dans les 25 pays les moins développés. (UNESCO, ED-77/WS/111, S. 37.) Paris 1977.
- ELLIS, C.: Recent Books on Mass Media with British Imprints, October 1976 – October 1977. Leicester: Documentation Centre for Mass Communication Research 1977.
- EPPLER, E.: Kulturbeziehungen und Entwicklung. Die vernachlässigte Nord-Süd-Problematik in der auswärtigen Kulturpolitik. In: GROHS, G./SCHWERTFEGER, J./STROHM, T. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980.
- FAURE, E.: Learning to Be. Paris 1972.
- FROST, J. M. (Ed.): World Radio TV Handbook. Bd. 32. London 1978.
- HALL, B. L./DODDS, T.: Voices for development: the Tanzanian national radio study campaigns. S. 260–299. In: WORLD BANK (Ed.): Radio for Education and Development: Case Studies. Washington, D. C., 1977, S. 260–299.
- HEAD, S. W. (Ed.): Broadcasting in Africa. A Continental Survey of Radio and Television. Philadelphia 1974.
- HEAD, S. W./BECK, L.: The Bibliography of African Broadcasting: An Annotated Guide. Philadelphia: Temple University, School of Communication and Theater 1974.
- HEINE, B.: Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika. München/London 1979.
- HERMANN, P./KABEL, R. (Ed.): Media – Technology – Development. The Role of Media Adopted by Developing Countries. Berlin 1978.
- HUBSCHER, F.: Quand on ose interroger les Africains. In: Jeune Afrique, No. 1043, 31 Décembre 1980, S. 108–112.
- INKELES, A./SMITH, D. H.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, Mass. 1974.
- KATZ, E./WEDELL, G.: Broadcasting in the Third World. Promise and Performance. London 1978.
- LINGAPPA, S.: L'éducation et l'environnement socio-économique – développements récents au Mali. (Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, C. 30.) Paris 1977. (a)
- LINGAPPA, S.: Education and the Socio-Economic Environment – Recent Developments in Guinea. (Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, C. 39.) Paris 1977. (b)
- LINGAPPA, S.: L'éducation et l'environnement socio-économique – développements récents au Niger. (Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, C. 31.) Paris 1977. (c)
- MAZRUI, A. A.: Cultural Engineering and Nation-Building in East Africa. Evanston 1972.
- MAZRUI, A. A.: The African University as a Multinational Corporation: Comparative Problems of Penetration and Dependency (Discussion Paper No. 95). Brighton: Institute of Development Studies 1975.
- NAUMANN, J.: Humankapitaltheorie und Probleme des internationalen Vergleichs – „Vergessene Elemente“ der frühen Diskussion und ihre Relevanz für heutige Nord-Süd-Beziehungen im Kulturbereich. In: CLEMENT, W. (Hrsg.): Beiträge zum Humankapitalansatz. Berlin 1981.
- SINE, B.: Education and Mass Media in Black Africa. Problems Presented by the Adaptation of Educational Technologies. (Division of Methods, Materials and Techniques, UNESCO, ED-75/WS/55.) Paris 1975.
- UNESCO: List of Documents and Publications in the Field of Mass Communication 1977. Paris 1978.